

EL SENTIDO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CONTEXTOS DE COMPLEJIDAD CRECIENTE

Adriana Arpini

Un diálogo en la red

En el marco de las transformaciones de los planes de estudios de enseñanza básica y media que se están llevando adelante en muchos países de América Latina, tuvo lugar en octubre de 1999 un más que interesante intercambio de opiniones a través de la [rede.filosofia@unimep.br](mailto:reded.filosofia@unimep.br). El tema que movilizó el diálogo entre colegas de Brasil, Uruguay y Argentina giró en torno al SENTIDO DE ENSEÑAR FILOSOFÍA. Sin menoscabo de la relevancia que el asunto tiene cuando se lo analiza desde el punto de vista de las políticas educativas e incluso desde el punto de vista de la defensa de intereses del gremio de maestros y profesores de filosofía, quisiéramos en esta ocasión detenernos en una reflexión sobre aspectos filosóficos y pedagógicos de la enseñanza de la filosofía, tomando particularmente en cuenta que la misma se desarrolla hoy en contextos de complejidad creciente.

El diálogo al que aludimos focalizó sobre la problemática de la enseñanza de la filosofía con una intervención del uruguayo Mauricio Langón, quien convencido del acierto de Kant al afirmar que “aprender filosofía es imposible, sólo se puede aprender a filosofar”, propone partir de problemas y empezar a discutirlos con creciente profundidad y creatividad, poniendo a consideración de los estudiantes lo que los filósofos han pensado sobre esos problemas. Consecuente con este criterio, Langón abrió el debate sobre el sentido de la enseñanza de la filosofía poniendo a consideración de los colegas la opinión de uno de los “fundadores”¹ de la filosofía en nuestros países, Carlos Vaz Ferreira.

La importancia de la enseñanza de la filosofía radica, según sostiene el pensador uruguayo Carlos Vaz Ferreira en un texto que data de 1918, en que ella permite:

- ✓ *Abrir los espíritus; ensancharlos; darles amplitud, y por otro lado ponerles en penumbra ... que tengan vistas más allá de lo que se sabe ... entrever, vislumbrar.*

¹ Se ha dado el nombre de “fundadores” a un conjunto de pensadores latinoamericanos que entre fines del siglo XIX y principios del XX se dieron a la tarea de “normalizar” el ejercicio del quehacer filosófico en nuestros países. Ambos términos, “normalización” y “fundadores”, están referidos particularmente a la institucionalización académica del ejercicio de la filosofía, es decir a la creación de Cátedras, Institutos, Publicaciones, etc. que se ocupan de filosofía. Pueden, pues, resultar estrechos para referirse al quehacer filosófico más amplio, vinculado a otras formas de objetivación menos relacionadas con la actitud contemplativa y más directamente relacionadas con prácticas específicas: jurídicas, políticas, pedagógicas, entre otras; las cuales suponen un momento reflexivo de fundamentación filosófica. En el caso de Vaz Ferreira se combinan proporcionalmente la dimensión puramente especulativa del saber filosófico y aquella volcada a la resolución de problemas específicos.

- ✓ *Graduar la creencia*, es decir, distinguir lo que se sabe bien de lo que se sabe menos bien o se ignora.
- ✓ *Desarrollar el espíritu crítico, de análisis y libre juicio*.
- ✓ *Producir el discernimiento*, en relación con la dificultad de las cuestiones, *entre lo que es cierto o simplemente probable*, reconociendo también *que hay problemas insolubles*.
- ✓ Elevar el espíritu por el contacto con *los problemas superiores y con los pensadores superiores que los trataron*.
- ✓ *Cultivar los grandes sentimientos; la sinceridad; la tolerancia ... y los beneficios de la cultura desinteresada*.

Desde Brasil, Felipe Ceppas (miembro de la Asociación de Pos-Graduados de la PUC-Rio), tomó la palabra para señalar que una enseñanza crítica, tendiente a ampliar los horizontes de comprensión de los alumnos y hacerlos conscientes de sus limitaciones, sólo es posible si *la filosofía se coloca siempre ella misma en una postura autocrítica en cuanto a su capacidad de servir de instrumento para una ampliación de horizontes*. Advirtió, además, del peligro de errar el objetivo de la enseñanza crítica de la filosofía si se adopta el criterio, propio de la tradición iluminista, de considerar que basta con hacerse consciente de las penumbras para que se disipen. Antes bien, al *vivenciar vastas regiones de desconocimiento*, se pone de manifiesto la importancia de *enseñar a ignorar*, como acertadamente sugiere también Vaz Ferreira.

Expresiones tales como “abrir los espíritus”, “direccionarlos”, “elevantos”, “cultivar los grandes sentimientos” son portadoras de una pesada carga ideológica, frente a la cual los profesores de filosofía deberíamos tener una postura histórico-crítica. Es decir, deberíamos comenzar por colocar como problema esa “misión” de la enseñanza de la filosofía, antes de tomarla sin más como una tarea, para la cual, en el mejor de los casos, nos faltaría el “abridor” —como bien puntualiza Felipe Ceppas—. ¿No sería conveniente comenzar por comprender el horizonte de los jóvenes antes que imponerles una ampliación?; ¿no habría que iniciar la reflexión anclándola en nociones más próximas al cuerpo que al espíritu, y conectar los grandes problemas y los grandes pensadores con la percepción de los problemas y alegrías de lo cotidiano?; ¿no sería saludable mantener cierta desconfianza respecto de las expresiones desinteresadas de la cultura?, sobre todo teniendo en cuenta que después de la crítica contemporánea (por ejemplo la de Pierre Bourdieu, entre otros) ha entrado en crisis el mito de la búsqueda desinteresada de la verdad, el bien y la belleza; y se ha visto que la cultura parece servir predominantemente a una elite y dispone de la escuela como lugar privilegiado de reproducción y legitimación.

La expresión “enseñanza crítica” (o “pedagogía crítica”) circula en la bibliografía contemporánea en un buen número de trabajos que intentan comprender cómo y por qué los procesos de escolarización se transforman en factor fundamental en los mecanismos de exclusión o de reproducción de las desigualdades sociales. Según Ceppas, comprometerse con una enseñanza crítica quiere decir, en primer lugar, hacer el intento de comprender mejor la propia acción pedagógica y sus resonancias, las múltiples articulaciones con aspectos sociales más amplios y

complejos relativos a la trayectoria de nuestros alumnos. En síntesis, se trata de pensar la “enseñanza crítica” como compromiso con una construcción colectiva de una creciente concientización, por parte de todos los alumnos y de cada uno, en cuanto a la responsabilidad individual y colectiva, ante los grandes problemas que enfrentamos en cuanto ciudadanos e individuos.

Hemos reconstruido, hasta aquí, ciertas afirmaciones y cuestionamientos que constituyen, a nuestro juicio, momentos relevantes del diálogo sobre el SENTIDO DE ENSEÑAR FILOSOFÍA, al que pudimos asistir a través de la [rede.filosofia@unimep.br](mailto:redes.filosofia@unimep.br). Quisiéramos, por nuestra parte, aportar al diálogo con una reflexión que favorezca la posibilidad de contextualizar el sentido de la enseñanza de la filosofía en nuestros días. Ello implica, entre otras cosas, actualizar y redimensionar aportaciones tan importantes como la de Vaz Ferreira y otros pensadores latinoamericanos que han asumido como legado la afirmación alberdiana de que *nuestra filosofía ha de surgir de nuestras necesidades*.

Complejidad creciente, transformaciones aceleradas.

Podemos, efectivamente, considerar que Vaz Ferreira acierta cuando sostiene que la importancia de enseñar filosofía radica en *abrir los espíritus, graduar la creencia, desarrollar la crítica, producir el discernimiento, ponerse en contacto con los grandes problemas y pensadores, cultivar sentimientos nobles*. Sin embargo, no podemos dejar de preguntarnos qué significan hoy estas afirmaciones si se asume en alguna medida el compromiso con la enseñanza crítica; cómo resignificarlas en medio de las actuales tensiones ideológicas, cómo llevarlas a la práctica en condiciones sociales y culturales desperejadas. Aunque no aspiramos a proporcionar respuestas definitivas a estos interrogantes, consideramos conveniente comenzar haciendo el esfuerzo de clarificar los contextos en los que hoy se encara la enseñanza de la filosofía, y la educación en general.

Nos referimos en plural a *los contextos*, no sólo porque es necesario atender a una pluralidad de elementos en procesos de creciente complejidad, sino también porque tales procesos y elementos están atravesados por una dinámica de transformaciones en aceleración constante. Lo que da pie a otro interrogante: ¿hasta qué punto podemos confiar en que nuestra reflexión no resultará sobrepajada por tal dinamismo y resulte obsoleta aún antes de haber obtenido algún resultado?. Que no sea este un motivo de desaliento, pues aunque así sucediera estaremos mejor posicionados para comprender los cambios si hemos logrado alguna claridad sobre nuestra situación.

Para enunciarlo de manera sintética diremos que, al plantear el sentido de enseñar filosofía en contextos de complejidad creciente, debemos considerar por lo menos los siguientes:

- ✓ El contexto de la globalización económica y la sociedad de flujos
- ✓ El contexto de la “nueva cuestión social”

- ✓ El contexto de la lucha por la democracia y la conquista de la ciudadanía
- ✓ El contexto de la posmodernidad cultural

En lo que sigue ceñiremos nuestra exposición al primero de los items señalados. Aunque resulta difícil discernir la mayor o menor importancia de un item con relación a los otros, consideramos que la problemática de la globalización y de la sociedad de flujos es, hoy por hoy, motivo de no pocas confusiones y desorientación en la medida que involucra una reformulación de nuestra concepción del mundo y de la propia condición humana. Razón por la cual tomamos dicha problemática como punto de partida de la reflexión, con plena conciencia de que sólo analíticamente puede desgajarse de las demás.

- **Globalización económica.**

Los calificativos “global”, “universal”, “mundial” suelen utilizarse para caracterizar un conjunto de fenómenos que, desde las últimas décadas del siglo XX, se presentan como inexorables e incluso como naturales. Frente a tales fenómenos y a su naturalización se producen reacciones diversas y contradictorias, de esperanza y de temor, de aceptación y de rechazo. Sin embargo muchos de estos fenómenos no son nuevos: las visiones universales de las religiones instituidas como iglesias precedieron largamente a otro tipo de empresas o instituciones con visiones semejantes; la peste negra se extendió mundialmente como el SIDA; las economías regionales interactuaban mucho antes del surgimiento del capitalismo europeo y las migraciones afectaban a importantes sectores de la población mundial.

En un intento de clarificar los tres términos antes aludidos Michel Cartón y Sobhi Tawil sostienen que: *si lo universal nos remite a un todo, éste está constituido generalmente de ideas y de valores; lo mundial, en cambio, concierne directamente a la Tierra, y de hecho se hablará del comercio mundial ya en el siglo XVI; lo global, en fin, sólo sugiere la idea de totalidad, cualquiera que sea el ámbito de aplicación —economía, ecología. Así, los tres términos remiten a tipos de instituciones que han caracterizado y caracterizan nuestras sociedades: instituciones como las iglesias a menudo se presentan como portadoras de mensajes universales; los estados, por otra parte, desarrollan relaciones en un contexto mundial; las corporaciones son organizaciones de actores que defienden intereses específicos con independencia de otras categorías de actores. Asociar hoy globalización y corporación —señalan los autores mencionados— apunta a identificar la tendencia en la que se inscriben numerosas empresas hoy en día: ganar guerras económicas constantemente renacidas en mercados que hay que ocupar o crear, y ello al margen de valores considerados como universales y de modos de regulación política y social aceptados ... El mercado sería como el ecosistema, un concepto global, por lo que uno se sentiría tentado a razonar de manera lineal al considerar el ocaso de los valores, de las ideologías, de las políticas y de las culturas como inexorables.* (Cartón , M. y Tawil, S., 1997, 20-21).

Dicho en otras palabras, la globalización fomentada principalmente por actores económicos se traduce en la intensificación de los intercambios y de la circulación de mercancías, servicios, capitales, tecnología. Lo que trae aparejado una serie de transformaciones entre las que sobresalen:

- Un cambio en el reparto de los poderes de decisión, ahora en manos de las corporaciones, que prestan poca o ninguna atención a consideraciones referidas a lo político o a lo social. Antes bien, condicionan fuertemente las decisiones en estos ámbitos.
- Un modelo homogéneo de desarrollo basado en el consumo; lo que contribuye a considerar el *valor* de cambio como excluyente de otros valores. Incluso aquellos que fueron vehemente afirmados por la modernidad — libertad, igualdad, fraternidad— resultan ahora tamizados por el mercado. En este sentido, desaparecen el *ethos* y el *pathos* del ciudadano; como ha sostenido José Luis Aranguren: *éste abdica –salvo el acto ritual de cada cuatro o cinco años– de su dimensión ciudadana para recluirse en la vida privada, la tan fomentada privatización, el individualismo posesivo, la sociedad del mercado generalizado, la concepción economicista de la existencia.* (Aranguren, J.L. 1991, 211).
- Los Estados nacionales no se encuentran en condiciones de direccionar de manera decisiva sus políticas económicas, lo cual se revierte sobre las políticas sociales: salud, educación, previsión. Las sociedades civiles, por su parte, han sufrido el impacto de la globalización de la economía en términos de empleo, ingresos, seguridad. Algunas de las respuestas han contribuido a desarrollar prácticas que, sobre todo en materia de educación, amenazan con reforzar las desigualdades sociales y económicas.
- El mundo del trabajo —del que los sistemas educativos habían reproducido las características de organización tayloriana de los saberes en disciplinas— ha sufrido transformaciones profundas que hacen del empleo estable una excepción y hasta un privilegio. En su lugar prevalece la movilidad, la flexibilidad, la adaptabilidad y la polivalencia. Esto significa, desde el punto de vista educativo, que los saberes generales y transversales son tanto o más importantes que los específicos; que las competencias de los individuos son tan importantes como las calificaciones transmitidas y reconocidas por una institución; y que se hace imprescindible la formación permanente. Al mismo tiempo se vuelve menos visible y estable la frontera entre el mundo educativo y el productivo.
- La globalización de la economía viene acompañada de exclusión, desigualdades económicas y educativas, movimiento de poblaciones, conflictos entre grupos que afirman identidades contradictorias, las cuales se expresan frecuentemente de manera violenta. Al mismo tiempo se produce un desvanecimiento del sentido de solidaridad universal, una acentuación de lo inmediato y presente, una ausencia de proyectos movilizadores.

- ***Sociedad de flujos.***

La constitución de la economía global ha sido posible en buena medida por el impacto de las nuevas tecnología de la información, que han dado lugar a lo que Manuel Castells llama “sociedad informacional”. Esto es que nuestras sociedades están compuestas fundamentalmente por flujos, es decir por secuencias programables repetitivas, de intercambio e interacción entre posiciones físicamente distantes, asumidas por actores sociales a través de redes de organizaciones e instituciones. (Castells, M., 1997, 13-53)

Las redes organizan la posición de los actores, de modo que la relevancia de cualquier unidad social está condicionada por su posición en las redes específicas. La jerarquía estructural entre las redes y la jerarquía entre las posiciones dentro de la red —aún cuando sean inestables— determinan la capacidad para influir en la lógica social desde una postura particular. La red cubre todas las esferas de la sociedad y todas las áreas del planeta; pero segmenta los países y las personas de acuerdo a características y metas específicas. Por otra parte, así como la productividad y la competitividad del sistema económico dependen de las posiciones de las unidades económicas en las redes de la economía global; también la habilidad para generar conocimientos y recoger información estratégica, en el ámbito de la ciencia o la economía, depende del acceso a los flujos de conocimiento e información.

La sociedad de flujos representa un cambio cualitativo en la experiencia humana. En ella, la materialidad de nuestra existencia está hecha de flujos o de resistencia a los flujos. La representación de valores e intereses así como las acciones colectivas se construyen alrededor de mensajes y símbolos generados y transmitidos por los medios de comunicación; lo cual profundiza la brecha entre la estructura de la organización social, en términos de intereses materiales identificables, y la lógica de la movilización social. A nivel personal se produce una fluidificación de la identidad, pues la nueva sociedad requiere una ilimitada reestructuración del yo para satisfacer nuevos roles y situaciones. La resistencia frente a la fluidificación de la existencia se expresa como defensa de identidades primarias de comunidades autoidentificadas. Situación que en más de una ocasión conduce a posiciones cerradas alentadas por los fundamentalismos.

La idea de sociedad a la que estábamos habituados es reemplazada por la imagen del mercado o por el flujo permanente de roles y estrategias o por la coexistencia de comunidades identitarias donde se funden cultura y sociedad. *La sociedad identificada con la idea de “polis” se disloca* —como bien ha señalado Manuel Antonio Garretón—. *La pregunta central, entonces, es si existe o no un espacio de sentido y referencial para la acción social que pueda construir una mediación, entre individuos o tribus, por un lado y el mundo globalizado de autorrutas y mercados de diversos tipos.* Si la respuesta ha de ser positiva, ese espacio no es otro que la sociedad-polis nacional u otro espacio más amplio que se constituya a partir de ella; pues ni el mundo globalizado, ni las comunidades de identificación primaria constituyen una polis. Las dimensiones de lo económico, lo social, lo político y lo cultural confluyen en la polis, ya sea porque en ella se expresan las tensiones y conflictos entre tales esferas de la vida social, ya sea

porque ella es el espacio donde se hace posible una articulación. Así pues, el reto para la educación consiste en formar sujetos que puedan internalizar personalmente y socializar colectivamente tales tensiones y articulaciones. (Garretón, M. A., 1996, 744).

¿Cómo dar contenido a este desafío?. Por un lado, la globalización es un fenómeno de múltiples dimensiones, caracterizado por la formidable aceleración de los intercambios (flujos), que conlleva la transformación no menos acelerada de la existencia personal y social, con la promesa del progreso tecnológico, el aumento en la circulación de mercancías, información y conocimientos, generalización del consumo, reivindicación de la democracia. Por otro lado, también arroja resultados negativos: aumento de desigualdades, marginación, exclusión, miseria, contaminación, destrucción irreversible del equilibrio ecológico. *Pese al prestigio del cálculo económico, estos costes del sistema rara vez son objeto de una confrontación sistemática con sus beneficios, sin duda porque los beneficiarios y las víctimas no son exactamente las mismas personas ... [E]s esencial adquirir los medios necesarios para dominar la expansión de este sistema global y de esta globalización.* (Comeliau, Ch., 1997, 29). Ello implica:

- Una mejor identificación de los múltiples aspectos de la globalización a fin de poder rechazar con fundamento y relativizar las supuestamente inexorables exigencias económicas, oponiéndoles la exigencia de regular políticamente la globalización.
- Una investigación de los componentes de un desarrollo pluralista, que considere el respeto de la *diversidad de las culturas* locales, el reconocimiento de la *diversidad de objetivos* y de componentes del desarrollo procedentes no de la razón técnica, sino de juicios de valor y por tanto de elecciones políticas.
- La elaboración de instrumentos conceptuales y políticos para una adecuada aplicación del concepto de *desarrollo*, evitando el peligro de caer unilateralmente en el *economicismo*, que eleva los argumentos económicos al rango de imperativos categóricos, mientras relega a lo social la tarea de compensar los estragos considerados inevitables.
- Reinsertar el proceso de desarrollo en una perspectiva de larga duración, pues la desproporción entre la capacidad planetaria de producción y el consumo en beneficio de pocas personas corre el riesgo de convertirse en *una carrera absurda hacia la muerte*.
- En el terreno específico de las relaciones entre educación y globalización, se plantea la posibilidad misma de la educación —que es siempre un proyecto de largo plazo— en un contexto de incertidumbre y predominio del corto plazo.

Coincidimos con Comeliau en señalar como prioritaria la necesidad de una reflexión profunda y sistemática sobre las exigencias de supervivencia y realización de las sociedades humanas en el contexto de la globalización. Reflexión que es obra colectiva de los diversos grupos sociales, de los responsables políticos, de los técnicos, para una toma de conciencia sobre las condiciones del futuro, tanto en el

nivel teórico como en el práctico y político donde se toman y se llevan adelante las decisiones.

Una apuesta por el hombre.

Como docentes del área de las ciencias humanas y sociales, en particular como profesores de filosofía, estamos lejos de tener en las manos la posibilidad de resolver o superar los conflictos que entrañan los procesos económicos y las transformaciones de la sociedad y la cultura que hoy vivimos (sin pensar en aquellos que pasaron a la historia sin encontrar atisbo de solución). Podremos, en cambio, realizar una tarea más modesta si, haciéndonos cargo de la situación, encontramos y/o construimos canales de participación en los distintos niveles en que se toman las decisiones, especialmente las vinculadas con la educación.

En lo que concierne estrictamente a la enseñanza de la filosofía, una manera de asumir el desafío presente consiste en actualizar y resignificar el legado de Vaz Ferreira. No proponemos una aceptación ingenua de la propuesta del uruguayo. Antes bien, se trata de recrearla críticamente, tomando en cuenta la distancia histórica y las condiciones del escenario social y cultural que nos toca vivir.

En efecto, podemos hacer nuestra la afirmación de Vaz Ferreira según la cual la importancia de enseñar filosofía radica en la posibilidad de ensanchar los espíritus; distinguir lo que se sabe de lo que se ignora; desarrollar el espíritu crítico, de análisis y de libre juicio; desentrañar en la compañía de los grandes pensadores los grandes problemas; cultivar sentimientos nobles. Si compartimos al menos parcialmente tal afirmación, entonces cabe que nos preguntemos por el *sentido* que hoy podamos dar a la enseñanza de la filosofía.

Si enseñar filosofía tiene un *sentido* abarcador, que no se resuelve sólo en la selección de contenidos y metodologías más o menos adecuados para el logro de ciertas expectativas formuladas en los diseños curriculares, entonces tal *sentido* se presenta, a nuestro juicio, como desafío ante la vigencia de una racionalidad basada en la comprensión mercantil de las relaciones humanas, la fluidificación de las identidades, el desarraigo y la fragmentación y, consecuentemente, el vaciamiento de la *dignidad* como idea reguladora de las prácticas humanas.

Kant, uno de los grandes pensadores modernos que puede acompañarnos a desentrañar este problema, nos enseña a distinguir entre *los conceptos de la naturaleza y el concepto de la libertad*, es decir entre *causalidad y libertad*. Antinomia que consiste básicamente en la imposibilidad de pensar la libertad de la voluntad y la causalidad de la naturaleza desde el mismo punto de vista, pues constituyen formas diferentes e irreductibles de considerar el mundo, lo cual pone de manifiesto la naturaleza problemática de la razón. Precisamente cuando se pasa por alto esta distinción se opera una doble reducción: por una parte se explican como naturales —se naturalizan— las consecuencias sociales, políticas y culturales de

ciertas decisiones que hubieran requerido un ejercicio responsable de la libertad. Por otra parte, se opera una reducción valorativa por la que todo valor pasa a ser considerado como mero “valor de cambio”, convirtiendo en superfluo el concepto de la *dignidad humana*.

Como resultado de esta doble reducción se refuerza la tendencia a considerar las aceleradas transformaciones de nuestros días como parte de un proceso autorregulado, que obedece a la naturaleza de las cosas y prescinde de la intervención constructiva de los mismos sujetos a los que afecta, cuyo protagonismo queda reducido, en el mejor de los casos, a optar entre las alternativas que ofrece el mercado. Sin embargo no se trata de un proceso natural, sino del producto más acabado de una racionalidad fríamente calculadora y agresiva que —al decir de Habermas— *ha reunido al mundo en su conjunto a largo plazo y de modo objetivo en una comunidad involuntaria de riesgo*: desequilibrios ecológicos, asimetrías económicas y del bienestar, tráfico y propagación de armas atómicas, biológicas y químicas, etc. (Habermas, J., 1999, 170).

Tal como lo vemos el desafío que hoy da sentido a la enseñanza de la filosofía —y tal vez a la filosofía misma— consiste en preguntarnos por el hombre, haciéndonos cargo, una vez más, del antiguo mandato de *conocernos a nosotros mismos*. En otras palabras se trata de crear y recrear el *humanismo*: aguzando el sentido crítico; atendiendo a la rica tradición del humanismo occidental, con sus debates y sus momentos de crisis; recogiendo, asimismo la tradición del humanismo latinoamericano que se ha plasmado en manifestaciones diversas desde que, en el momento mismo de la conquista, emergió como necesaria defensa de la *igual dignidad* de todos los hombres; aspirando a la efectiva mundialización de los Derechos Humanos de primera, segunda y tercera generación a fin de reconocer los rostros de los hombres que el mercado ignora.

Bibliografía

- Aranguren, José Luis (1991): “Ética comunicativa y democracia”, en: K.O. Apel, A. Cortina, J. De Zan, D. Michelini, eds. *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona, Crítica. (209 – 218)
- Castells, Manuel (1997): “Flujos redes e identidad: una teoría crítica de la sociedad informacional”, en: Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire y otros, *Nuevas perspectiva críticas en educación*. Barcelona, Piados.
- Cartón, Michel y Tawil, Sobhi (1997): “Introducción al Dossier: Globalización de la economía y políticas educativas”, en: *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, UNESCO, Vol. XXVII, nº 1, Marzo. (19 –24)
- Comeliau, Chistian (1997): “Los retos de la globalización”, en *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, UNESCO, vol. XXVII, nº 1, marzo. (27 – 32).

- Garretón, Manuel Antonio (1996): "Ciudadanía, integración nacional y educación: ideología y consenso en América Latina", en: *Perspectivas*, Revista trimestral de educación comparada, UNESCO, vol. XXVI, n° 4, diciembre. (741 –751).
- Habermas, Jürgen (1999): *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Trad. De Juan Carlos Velazco Arroyo y Gerard Vilar Roca, Barcelona, Piados. (170).